

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Milan Junášek

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Problematika inkluzivního vzdělávání na vybrané střední škole

Issues of Inclusive Education in Selected Secondary School

Milan Junášek

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Biologie, geologie a environmentalistika se zaměřením na
vzdělávání

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Problematika inkluzivního vzdělávání na vybrané střední škole vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20. 4. 2017

.....

podpis

Děkuji vedoucí svojí práce PhDr. Miroslavě Kovaříkové, Ph.D. za vstřícné a podnětné vedení při jejím řešení.

ANOTACE:

Zkoumání přístupu k problematice inkluze na vybrané střední škole technického směru a pohledu intaktních žáků na její realizaci.

KLÍČOVÁ SLOVA:

inkluze, vzdělávání, střední škola, intaktní žáci, kolektiv, SVP

ANOTATION:

Examining attitude to inclusive education in selected secondary technical school and view of intact pupils on the issue

KEYWORDS:

inclusive, education, secondary school, intact pupils, class climate

ABSTRAKT:

Předmětem práce je stav inkluzivního vzdělávání na střední škole technického směru.

Cílem práce je studiem interních dokumentů školy a formou dotazníkového šetření mezi žáky prozkoumat jaký má způsob, kterým je na dané škole k inkluzi přistupováno dopad na výuku a vztahy v třídním kolektivu. Práce se zaměřuje především na pohled intaktních žáků na vliv inkluze na vyučování a celkové klima školy / třídy a také na to, zda má fakt, že je některý student veden jako osoba s potřebou podpůrných opatření, vliv na jeho pozici v kolektivu, studijní výsledky a míru zátěže, kterou pro vyučovací proces představuje. Toto je zjišťováno pomocí krátkého dotazníku předloženého několika třídám různých ročníků školy. Výsledky jsou zpracovány po jednotlivých třídách.

Obsah

Úvod	8
1.1 Východiska práce.....	8
1.2 Cíl práce	9
2 Teoretická část.....	10
2.1 Pojem inkluze vs. integrace	10
2.2 Různé pohledy na inkluzi	11
2.3 Další důležité pojmy a zkratky	12
2.4 Specifika inkluze na střední škole	13
2.5 Socializační aspekty inkluze	15
3 Praktická část.....	18
3.1 Základní cíl výzkumu a výzkumný předpoklad.....	18
3.2 Charakteristika vybrané školy	18
3.3 Metoda výzkumu	20
3.4 Zpracování výsledků dotazníkového šetření.....	23
3.5 Prezentace a rozbor výsledků.....	25
3.5.1 Třída 1x	25
3.5.2 Třída 2x	29
3.5.3 Třída 3x	32
3.5.4 Třída 4x	35
4 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření.....	40
4.1 Úspěšnost realizace průzkumu.....	40
4.2 Interpretace výsledků v kontextu výzkumných předpokladů	41
4.3 Doporučení pro vybranou školu	42
5 Závěr.....	44

6	Seznam použitých informačních zdrojů	46
7	Seznam příloh	49

Úvod

1.1 Východiska práce

V posledních letech je inkluze v českém školství pravděpodobně nejčastěji diskutovaným tématem. Není divu – málokterý krok ministerstva školství v historii moderního českého státu vyvolal u odborné i laické veřejnosti tolik rozporuplných reakcí, jako právě novela školského zákona § 16 č. 82/2015 Sb., která s účinností od 1. 9. 2016 výrazně posiluje prvky inkluzivního vzdělávání napříč celým školským systémem. Základní myšlenku procesu shrnuje MŠMT ve své Situační zprávě o inkluzivním vzdělávání takto: „MŠMT v návaznosti na schválenou novelu školského zákona systematicky a intenzivně zavádí inkluzivní vzdělávání a nastoluje rovný přístup ke vzdělávání všech žáků v rámci České republiky. Cílem procesu je nastolení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka bylo možné vzdělávání uskutečňovat primárně v hlavním vzdělávacím proudu.“ (1 str. 5)

Kontroverznost tohoto tématu, rozpačitost, s jakou je způsob realizace vnímán mezi samotnými pedagogy a vlastní zkušenosti z mého učitelského působení na střední škole, mě vedly k zamyšlení nad tím, jak problematiku inkluze vlastně vnímají ti, kterých se všechna tato opatření nejvíce dotknou – samotní žáci a studenti.

Největší pozornost médií i pedagogů je logicky věnována základním školám, rušení tzv. speciálních škol, míry postižení při jaké je povinnost žáka začlenit do běžné školy, možnosti využívání asistentů apod. Já jsem se však rozhodl věnovat inkluzi na střední škole. Prvním důvodem byla samozřejmě sedmiletá zkušenost s prací pedagoga na SŠ a dojem, že s tím, jak a jestli vůbec inkluzi nějak řešit, si ani pedagogové, ani vedení moc nevědí rady a že inkluze začíná a končí shromážděním dokumentů z různých pedagogicko-psychologických poraden a center a vytvořením evidence studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhým důvodem bylo to, že středoškolští studenti jsou díky svojí duševní zralosti již schopni vnímat problematiku odlišnosti, fungování třídního kolektivu i přístupu učitelů v širších souvislostech a udělat si na věci vlastní názor.

1.2 Cíl práce

Cílem práce je tedy zjistit stav inkluzivního vzdělávání na vybrané střední škole. Konkrétně to, jak se přistupuje ke studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, zda má tento přístup nějaký dopad na studijní výsledky dotyčných studentů i jejich začlenění do třídního kolektivu. Těžištěm celého výzkumu je pak snaha zjistit, do jaké míry existuje souvislost mezi faktem, že student má nějaké úředně stanovené speciální vzdělávací potřeby s tím, jakých studijních výsledků dosahuje a jaká je jeho pozice v třídním kolektivu. Dalším aspektem je to, jak sami studenti vnímají, kdo ze spolužáků má nějaký problém, jaký dopad na výuku přítomnost „problematických“ spolužáků má a do jaké míry mohou být handicapem fungování ve škole spíše osobnostní rysy a zvláštnosti než nějaká lékařsky doložená diagnóza či úřední osvědčení. Poslední rovinou je otázka, zda kvůli žákům se SVP nejsou tzv. intaktní jedinci odsouváni do pozice těch, kteří nepotřebují žádnou podporu a pomoc a zda tím nejsou negativně ovlivňovány jejich studijní výsledky.

Při zkoumání jednotlivých tříd a jejich klimatu záměrně příliš nerozlišuji mezi studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a intaktními studenty, protože tyto kategorie jsou podle mě spíše uměle vytvořené konstrukty a jedním z cílů práce je ukázat, jak zavádějící a relativní toto pojetí může být. Hezky to ilustrují slova prof. V. Lechty: „Samozřejmě je třeba zdůraznit, že vzhledem k tzv. vyššímu mravnímu principu vlastně nikdo z nás není „intaktní“, resp. právě naopak: jak jsme již uvedli – všichni jsme nějakým způsobem postižení...” (2 str. 20)

2 Teoretická část

2.1 Pojem inkluze vs. integrace

Pojem inkluze je poměrně mladý termín. V odborné literatuře se objevuje až v posledních několika letech, nejprve jako synonymum pojmu integrace, vůči které se však začíná stále více vymezovat. Autorky Hájková a Strnadová uvádějí tuto definici: „Pojem inkluze vychází z angl. *inclusion*, což znamená *zahrnutí*, v širším pojetí *příslušnost k celku*. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“ (3 str. 12)

Hlavní rozdíl oproti termínu integrace řada autorů vidí právě v přístupu k různorodosti a normalitě: „Základní idea integrace se postupně rozvíjí v novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se už heterogenita principiálně chápe jako normalita. Zbytky starého školního systému a jeho segregující instance postupně zanikají. Je třeba si uvědomit, že akceptování heterogenity v inkluzivní edukaci obsahuje kromě humánního aspektu i faktor ulehčující práci učitele běžné školy.“ (2 str. 27)

Dalo by se tedy zjednodušeně říci, že inkluze je zcela nová kvalita sociálního uspořádání, která vede k sociální koherenci a nemá vazbu na segregaci a podle tohoto pojetí jsou úplně všichni žáci „normální“, bez ohledu na své postižení, a jako takoví patří do „normální“ školy.

Slovo inkluze je tedy třeba vnímat v jeho denotativním významu jako zahrnutí do celku, avšak zároveň mít na zřeteli rozdíl mezi sociální a vzdělávací inkluzí. Tato práce se zaměřuje na inkluzi vzdělávací.

Inkluzivní vzdělávání je tedy takový přístup škol, který otevírá cestu ke vzdělávání a rozvinutí vzdělávacího potenciálu všech dětí, žáků a studentů. Vytváří příležitosti pro každého žáka a žákyni a vychází vstříc jejich vzdělávacím potřebám.

Tento nový přístup uvádí do života i Strategie vzdělávací politiky 2020 MŠMT, kde je výstižně vyjádřen jako priorita snižování nerovnosti ve vzdělávání, a konkrétně jej rozpracovává Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018.

2.2 Různé pohledy na inkluzi

Jak jsem již uvedl v úvodu, v názoru na inkluzi a způsob jejího řešení není polarizována pouze společnost a zástupci různých politických proudů. I odborná veřejnost je v tomto případě značně rozdělená a řada odborníků svůj opatrný až skeptický postoj netají, např. prof. Průcha: „Jde o integrované vzdělávání handicapovaných dětí tak, aby nebyly segregovány, nýbrž „splynuly s hlavním proudem“ (*mainstreaming*) zdravé populace. To se ovšem snadno proklamuje jakožto humanistický princip, kdežto v praxi to naráží na četné překážky, např. nevybavenost běžných škol pomůckami pro speciální edukaci postižených dětí, nepřipravenost učitelů a negativní postoje rodičů dětí. Ostatně i mnoho rodičů postižených žáků stále dává přednost tomu, aby jejich děti byly vzdělávány ve speciálních školách.“ (4 str. 86). Toto naštěstí i nadále umožňuje zákonná úprava, která rodičům ponechává právo rozhodnout, zda jejich dítě bude vzděláváno v hlavním vzdělávacím proudu či ve speciální škole.

Naopak V. Lechta zastává jednoznačně souhlasné stanovisko, i když důvody jeho akceptace myšlenky úplné inkluze jsou spíše etické, filozofické a duchovní: „Má jít o naplnění filozofie „škola pro všechny“. Důležité je, že tato filozofie se svým principem bezvýhradného přijetí každého člena lidské (školní) komunity má nejen pedagogický/psychologický, ale i duchovní, a dokonce politický rozměr: symbolizuje dlouhodobé směřování v rámci celé EU.“ (2 str. 16)

Je otázka, do jaké míry je jako překážka důkladnější inkluze vnímána určitá zkonstatělost škol jako institucí a do jaké míry konzervatismus pedagogů. „Na vyšších stupních škol ještě stále není v popředí žák, učitelé se více zajímají o učivo a příslušný vzdělávací program, než o jednotlivé žáky. Tento přístup pak ztěžuje práci učitelům, zdá se jim příliš těžké vytvořit společné vyučování pro žáky s různými schopnostmi a předpoklady a tím i obtížné posunout těžiště z výuky učitelem na učení žáků samých.“ (5 str. 38)

Hlavním problémem tak není myšlenka inkluze jako takové, ale spíš nedostatečná opora její realizace v seriózním výzkumu: „Není proveden žádný věrohodný výzkum, tj. založený na vědeckých teoriích a metodách, který by prokazoval oprávněnost a

prospěšnost totální inkluze. Především jde o zodpovězení základní otázky, zda všichni žáci se zdravotním postižením mají větší užitek ze vzdělávání ve speciálních školách nebo v integrovaném vzdělávání. Je přece jasné, že při inkluzi záleží na druhu zdravotního postižení a nelze zavádět inkluzi u všech těchto dětí, aniž bychom měli poznatky o reálných efektech totální inkluze.“ (6 str. 246)

2.3 Další důležité pojmy a zkratky

V této oblasti bohužel stále nepanuje přílišná jednotnota ani v používané terminologii. Každá publikace dotýkající se tématu inkluze proto věnuje značný prostor definování pojmů a vysvětlování jejich obsahu. Já budu dále vycházet především z pojetí prof. V. Lechty. Stěžejními pojmy, které se dále v textu budou vyskytovat, jsou:

Pojem exkluze se často používá jako opak inkluze, neboli vyčlenění, vyřazení z hlavního vzdělávacího proudu.

Jedinec označený jako intaktní jedinec je v tomto kontextu příslušník majoritní populace, „nepostižený“, „normální“.

Termínem heterogenita je míněna různorodost, která může být kulturní, etnická, jazyková, pohlavní, věková, mentální apod.

V textu se často vyskytuje zkratka SVP, která znamená speciální vzdělávací potřeby. Žák se SVP je nově definován, jako žák, „který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření. Základem se tak stane klasifikace podpůrných opatření, od které bude následně odvozována klasifikace speciálních vzdělávacích potřeb.“ (1 str. 5) Je však třeba si uvědomit, kdo všechno může tuto definici naplňovat. Mohou to být „žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, s PAS, s NKS, souběžným postižením více vadami a SPU nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním (tj. zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (tj. žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení

azylantů a účastníků řízení o udělení azylu). Patří sem i okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných.“ (2 str. 170). Je však třeba dodat, že podle změn a úprav, které vstoupily v platnost od 1. 9. 2016, se upouští od kategorizace žáků podle míry znevýhodnění či postižení a prosazuje se výraz „žáci s potřebou podpůrných opatření“.

Zpravidla jako synonymum žáka se SVP se používá žák s PNO, neboli s postižením, narušením nebo ohrožením. Jedinec s PNO je opak intaktního jedince.

U státních maturitních zkoušek je frekventovaná zkratka PUP, která znamená přiznané uzpůsobení podmínek státních maturitních zkoušek pro žáky se SVP, např. možnost psát písemnou práci na PC, delší čas na přípravu u ústních zkoušek apod.

Zkratka ADD pochází z anglického Attention Deficit Disorder, česky se nejčastěji překládá jako porucha pozornosti, ADHD neboli Attention Deficit Hyperactivity Disorder je potom překládána jako porucha pozornosti s hyperaktivitou.

Poruchy, které náležejí do autistického spektra, se označují zkratkou PAS.

Narušená komunikační schopnost má zkratku NKS.

Rozsáhlá skupina poruch označovaných jako SPU, neboli specifické poruchy učení, zahrnuje poruchy, které se projevují obtížemi při učení dovednostem jako je mluvení, porozumění mluvě, psaní, čtení a při početních úkonech či při snaze udržet pozornost. Podle staršího a již překonaného modelu jsou chápány výlučně deficitně a podle toho s nimi také bývá nakládáno. „Při současném nedostatku odpovídajících diagnostických nástrojů je uplatňování takového přístupu problematické, podobně jako i setrvávání u tradiční klasifikace poruch učení (na dyslexii, dysgrafii, dysortografií a dyskalkulii).“ (2 str. 304)

V dokumentech školy se dále často objevuje zkratka VP ve významu výchovný poradce/poradkyně a IVP neboli individuální vzdělávací plán.

2.4 Specifika inkluze na střední škole

Jak již bylo řečeno dříve, hlavní pozornost odborníků i veřejnosti – a tudíž i autorů odborné literatury – se upírá na inkluzi na základních školách a inkluzí na středních školách se dostupné publikace zabývají jen okrajově. Je to celkem logické, vždyť právě o

inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol a tím i naplnění povinné školní docházky jde ministerstvu školství především, základní školy jsou ten „hlavní vzdělávací proud“, do kterého by v ideálním případě měly být všechny děti začleněny. Střední školy, stejně jako školy vysoké, jsou už jaksí „mimo rámec“ těchto snah, už jenom tím, že se jedná o školy různým způsobem výběrové i v rámci intaktní populace.

Avšak byl by omyl domnívat se, že na středních školách vlastně ani o žádné inkluzi nemůžeme mluvit. „Počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných středních školách jsou v ČR dlouhodobě mezi 3 a 4 % z celkového počtu žáků a vzhledem k pokračujícímu integračnímu trendu na úrovni základního vzdělávání lze očekávat spíše jejich nárůst.“ (7 str. 108)

Jejich skladba je nepochybně jiná, než na základních školách. Nenalezneme zde již žáky s těžším postižením, kteří by ani s maximální možnou podporou studium nezvládli, o to více ale vystupují do popředí drobnější vady a problémy. Delší doba vyučování a méně aktivit dávají více vyniknout poruchám pozornosti a hyperaktivitě, náročnější látka v hodinách českého jazyka a studium jednoho či více cizích jazyků představují velmi obtížný úkol pro dyslektiky a dysgrafiky, středoškolská matematika je těžko zvladatelná pro dyskalkuliky. Studenti s narušenou motorikou mohou mít problémy v oborech, které staví na manuální zručnosti a smyslové vady a NKS zase u řady profesí dávají nulovou možnost získání různých osvědčení a složení zkoušek a tím i uplatnění v praxi v daném oboru.

Tyto obtíže a vysoká náročnost studia však žáky se SVP od studia na SŠ neodrazují. „Diferenciace středních škol, často otevřeně projevovaná vstřícnost vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, atraktivní oborové zaměření studia na odborných středních školách a svobodná volba studijní cesty pro všechny přinášejí ve svém důsledku vzrůstající zájem absolventů základních škol se speciálními vzdělávacími potřebami o pokračování ve studiu na běžné střední škole nebo středním odborném učilišti.“ (7 str. 108)

Situace působí tak, jako kdyby v tomto případě ministerstvo školství automaticky počítalo s tím, že středoškolští pedagogové si budou s edukací žáků se speciálními potřebami vědět více rady oproti učitelům základních škol a budou pro zavádění inkluze od samotného

počátku správně motivování a že i studenti i jejich rodiče se v tomto novém systému budou pohybovat s jistotou, aniž by tento postoj mělo podloženo nějakým výzkumem a pomíjelo možná rizika: „Sledování postojů pedagogů středních škol vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR dosud nebyl věnován jediný výzkum. Z praxe je však známo, že eventuální předsudky pedagoga vůči těmto studentům negativně ovlivňují výuku i v situaci, kdy si toho pedagogové nejsou plně vědomi.“ (7 str. 109)

Podle Situační zprávy o inkluzivním vzdělávání ministerstvo plánuje pořádat tematická školení a semináře pro pedagogy, poskytovat personální podporu pozice školního psychologa / speciálního pedagoga i jinak podporovat inkluzi i na středních školách, což je jistě správné, ale již méně dělá pro to, aby rozptýlilo v některých případech oprávněné obavy: „Jak vyplývá z meta-analýzy Scruggse a Mastopieriho (1996), pedagogové mají také obavy, že se jim nedostane dostatečné podpory ze strany školy a/nebo školského poradenského zařízení. K myšlence inkluzivního vzdělávání jsou vstřícní, nicméně z představy žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve své třídě příliš nadšení nejsou.“ (3 str. 66)

2.5 Socializační aspekty inkluze

A právě to, jak pedagogové přistupují k jednotlivým žákům, jak se vypořádávají s heterogenitou a jinakostí v třídním kolektivu a jak řeší jednotlivé výchovně-vzdělávací situace, je v případě středních škol pod mnohem větším drobnohledem samotných studentů, než v nižších stupních škol. Oproti žákům základních škol u středoškoláků naprosto dominuje problematika socializace. Jako stěžejní záležitost ji vnímají i sami studenti. „Věk, ve kterém se jedinec stává středoškolákem (z hlediska vývojové psychologie věk „adolescence“), je klíčovým pro proces socializace, tj. včleňování jedince do společnosti, a současně obdobím, kdy jedinec vnímá odlišnost druhých v kontextu vytváření vlastní identity.“ (7 str. 108)

Je až zarážející, jak je ve většině pramenů mlčky přecházen fakt, že s intaktními žáky se jaksí automaticky počítá, jako se spolupůsobilými činiteli inkluze, jako s jakýmsi „pokusnými králíky“, aniž by jim byla poskytnuta možnost volby a odborná příprava a

podpora podobného druhu, jakou by měli projít pedagogové. A přitom jsou to především sami intaktní studenti, spolužáci a kamarádi, kteří vlastně ponesou hlavní tíhu socializačního aspektu inkluze, kteří budou se svými začleněnými spolužáky ve škole trávit nejvíce času a na které budou dopadat případné negativní důsledky.

I prof. Lechta vyzdvihuje blahodárny vliv inkluze na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a připouští zvýšené nároky na pedagogy, avšak zcela pomíjí nároky kladené na intaktní studenty a možné negativní dopady na výuku i jejich socializaci:

„Potřeba rozšíření okruhu lidí, se kterými se postižené dítě stýká, společné činnosti různých dětí atd. je stále aktuálnější. V současném bodu vývoje naší společnosti se projevuje potřeba přípravy iniciativních, komunikativních lidí, kteří by se po skončení školy mohli aktivně zapojit do pracovního a každodenního běžného života, kteří by se uměli přizpůsobit rychle se měnícím životním situacím. To je samozřejmě pro lidi s jakýmkoli druhem postižení mimořádně náročné a vyžaduje to speciální úsilí a cílevědomé působení pedagogů. Jestliže chce pedagog pomoci dětem s postižením přizpůsobit se sociálnímu prostředí, adaptovat se na toto stále se měnící prostředí, pak musí kromě návyků k samostatnosti vypěstovat u dítěte i touhu, psychologickou připravenost navazovat kontakty s okolními lidmi, konkrétně s intaktními. To potom, po skončení školy, bude mít blahodárny vliv na řešení jak běžných každodenních, tak i pracovních problémů a je to možné považovat za jeden z výsledků humanizace a socializace procesu výchovy a vzdělávání v současné škole. Společné, inkluzivní vzdělávání žáků s postižením a intaktních žáků by tedy mohlo být v této oblasti úspěšnější než vzdělávání ve speciální škole, resp. ve škole pro žáky s jakýmkoli druhem postižení.“ (2 str. 79)

Přestože navzdory nízké informovanosti středoškolských studentů o problematice různých druhů postižení jsou jejich postoje spíše pozitivní, jak například vyplývá ze studie autorů McDougall, De Witt, King, Miller a Killip z roku 2004, mohou i minoritní projevy negativních postojů, především vůči spolužákům s mentálním postižením, mít spíše opačný účinek a naopak tyto žáky postavit zcela mimo třídní kolektiv, přestože fyzicky stále sedí ve stejných lavicích.

Další problém, o kterém jsem v dostupné literatuře nikde nenalezl zmínku, je to, zda začleněním studentů, kteří na sebe z důvodu nějakého postižení nebo znevýhodnění vážou

zvýšenou míru pozornosti a podpory, se nemohou marginalizovat studenti jiní, papírově intaktní, avšak z různých důvodů třeba méně průbojní, nespolečenštlí apod.

Krátce řečeno, zda inkluzí jedněch nezpůsobíme „exkluzi“ jiných.

3 Praktická část

3.1 Základní cíl výzkumu a výzkumný předpoklad

Základní cíl výzkumu je zjistit, zda existuje nějaká souvislost mezi tím, když je student veden jako osoba se speciálními vzdělávacími potřebami, neboli student s potřebou podpůrných opatření, a jeho pozicí ve třídním kolektivu, úspěšností ve studiu a mírou zátěže, kterou pro vyučovací proces představuje.

1. výzkumný předpoklad

Prvním výzkumným předpokladem je zjistit, do jaké míry je subjektivní vnímání začlenění studenta do kolektivu v souladu s tím, jak jeho pozici vnímají ostatní a jak toto začlenění případně ovlivňuje příslušnost studenta do kategorie studentů se SVP.

2. výzkumný předpoklad

Druhým výzkumným předpokladem je zjistit, zda příslušnost studenta do kategorie studentů se SVP nějakým způsobem souvisí s jeho problémy zvládat učivo.

3. výzkumný předpoklad

Třetím výzkumným předpokladem je zjistit, zda příslušnost studenta do kategorie studentů se SVP ovlivňuje míru zátěže, kterou pro vyučovací proces představuje.

3.2 Charakteristika vybrané školy

Tato kapitola kromě základní charakteristiky vybrané školy pojednává také o inkluzi na této škole.

Jedná se o běžnou střední školu technického směru s dvanácti třídami ve dvou čtyřletých maturitních oborech a třemi třídami tříletého učebního oboru bez maturity. Škola se nachází poblíž Prahy, avšak díky svému specifickému zaměření na ní studuje vysoké procento studentů i ze vzdálených míst. Ti využívají ubytovacích kapacit Domova mládeže. Celkový počet studentů je cca. 300, pedagogů zde působí 25, včetně učitelů odborného výcviku. Ve všech oborech jsou součástí výuky i hodiny praktického vyučování.

Nejedná se o školu výběrovou, počet uchazečů v posledních letech nikdy nedosahuje počtu volných míst, takže škola přijímá ze základních škol i žáky s výrazně špatným prospěchem.

Vše okolo inkluze na škole mají na starosti výchovná poradkyně a preventistka sociálně patologických jevů. Výchovná poradkyně každý školní rok poskytuje pedagogům seznam všech žáků se SVP s popisem jejich konkrétních potíží a doporučeními. Jedná se zpravidla o výtah z informací a dokumentů z příslušných pedagogicko-psychologických poraden.

Ze zprávy o činnosti (viz. příloha č. 1) za rok 2014-2015 vyplývá, že inkluze jako taková tvoří jen malou část náplně práce výchovného poradce. Škola samozřejmě spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, která pomáhá vytipovávat studenty s možnými poruchami učení a zaevidovat je, ale prioritou práce VP zůstává problematika neomluvených absencí a ve spolupráci se školním metodikem prevence také potlačování patologických jevů, především závislostí.

Jednou ročně VP provede krátké školení v rámci pedagogické rady, kde připomene nutnost přistupovat k některým studentům s ohledem na jejich SVP. Jinak je přístup k problematice inkluze spíše administrací dokumentů vztahujících se především k maturitním zkouškám.

Podle dokumentu s názvem „LMD 2015/2016“ je ve škole oficiálně vedeno 31 studentů se SVP, což je v průměru cca. 2-3 studenti se SVP na třídu. Nutno však dodat, že se jedná pouze o studenty, kteří navštěvují Pedagogicko-psychologické poradny a mají platné osvědčení.

O způsobu uchopení celého tématu výchovnou poradkyní svědčí i to, že dokument je nazván „Přehled žáků s určitými projevy LMD“, přičemž charakteristiky znevýhodnění u jednotlivých studentů nabízejí kromě data platnosti jejich osvědčení celou škálu diagnóz, jako dysgrafie, dyslexie, dysortografie, dyspraxie, NKS, ADD, ADHD, Aspergerův syndrom, epilepsie či pásmo podprůměrné inteligence a také doporučení, jak k nim ve výuce přistupovat. Jako příklad zde uvádím charakteristiku studenta M. Č., který je typickým zástupcem zmíněné skupiny studentů:

Dysgrafie, dysortografie a dyslexie a podprůměrný rozumový potenciál

- respektovat individuální pracovní tempo, delší čas na přípravu cca 25%

- *upřednostňovat ústní zkoušení před písemným*
- *psát zápis na PC, kopírovat zápisky*
- *u AJ upřednostňovat praktické použití znalostí, omezit hlasité čtení, tolerantně hodnotit slova psaná foneticky správně, upřednostňovat učebnice s výkladem v češtině, zahrnovat do hodnocení i jiné znalosti než jazykové*
- *u ČJ - psát zápis na PC s vypnutým korektorem pravopisu, diktáty s přehnanou výslovností, preferovat obsah*
- *provádět soustavně pravopisná cvičení-kontrola a dohled*
- *využívat názorné pomůcky*
- *podporovat čtení a využívat audio nahrávky beletrie*

Na základě zkušenosti z výuky ve třídách lze předpokládat, že počet těch, kteří nějaké SVP reálně mají, aniž by o tom existoval nějaký záznam, je možná stejně vysoký, ne-li vyšší. Důvody, proč tito studenti neprošli PPP, jsou především na straně přístupu rodičů a jejich nezájmu. Často se jedná o děti z problematických a nefunkčních rodin. To vede k paradoxní situaci, že řada studentů s „oficiálními“ SVP a dobrým rodinným zázemím dosahuje vynikajících studijních výsledků, zatímco jiní, papírově intaktní, neprospívají a často ze školy odcházejí pro neovladnutí učiva či kvůli neomluveným absencím.

Já jsem se však spíše než na souvislost SVP jednotlivých žáků s jejich studijními výsledky zaměřil na to, jak jsou vnímáni svými spolužáky, jak zapadají do třídního kolektivu a zda nejsou vinou své odlišnosti odsunuti na jeho okraj.

3.3 Metoda výzkumu

Jedná se o kvantitativní výzkumné šetření metodou dotazníkového šetření. Dotazník obsahuje 6 otázek, z nichž první dvě jsou identifikační. Třetí otázka ověřuje první výzkumný předpoklad ohledně začlenění studenta do kolektivu a jeho subjektivního vnímání tohoto začlenění. Čtvrtá otázka ověřuje druhý výzkumný předpoklad týkající se problémů zvládat učivo. Pátá a šestá otázka ověřují třetí výzkumný předpoklad zjišťující míru zátěže, kterou student pro vyučovací proces představuje.

Dotazník jsem studentům předložil jen se základními instrukcemi ohledně způsobu vyplnění bez uvedení širších souvislostí tak, aby byli co nejméně ovlivněni tím, co o

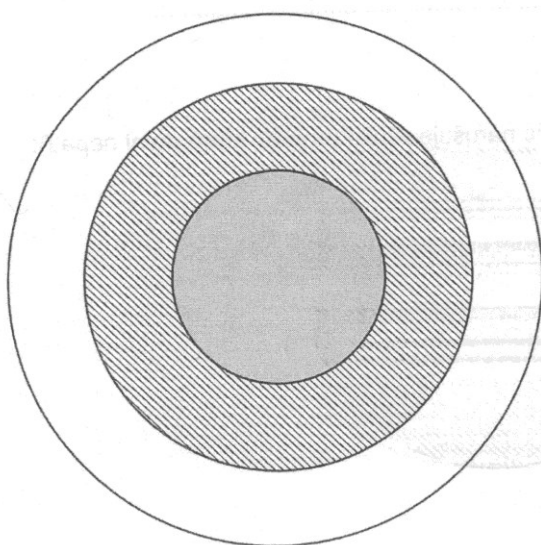
inkluzi slyšeli například z médií. Těžiště dotazníku tvoří zjištění toho, jak respondent vnímá svoji pozici v třídním kolektivu a také jak vnímá svoje spolužáky. Instruktaž před vyplňováním obsahovala zdůraznění, že odpovědi by měly být co nejsubjektivnější a také ujištění, že je zaručena naprostá anonymita a že jména požadují pouze pro provedení analýzy a spárování jednotlivých odpovědí s ostatními.

Zde je finální podoba dotazníku:

DOTAZNÍK verze 1

Snaž se odpovídat otevřeně a pravdivě, podle vlastních názorů a pocitů. Jméno je nutné uvádět kvůli zpracování dotazníku, veškeré výstupy a rozborů však budou naprosto anonymní. Tvoje jméno ani jména ostatních spolužáků se nikde neobjeví.

- 1) Jméno:
- 2) Třída:
- 3) Následující obrázek znázorňuje tvoji třídu. Šrafovaná oblast představuje třídní kolektiv jako takový – běžné žáky. Bílý okraj jsou ti, kteří se nacházejí z nějakého důvodu „na okraji“ – nezapadají do kolektivu, nezapojují se, neúčastní aktivit, stojí stranou. Tmavý střed jsou naopak ti, kolem kterých se dění ve třídě točí, jsou středem pozornosti, vymýšlejí aktivity, strhávají ostatní apod. Nakresli hvězdičku do místa, kam bys zařadil sám sebe. Potom do připravených řádků doplň jména spolužáků, kteří podle tebe patří do středu a kteří na okraj (v každé části maximálně tři).



Ve středu třídy:

.....

Na okraji třídy:

.....

- 4) Napiš jméno spolužáka, který má podle tebe největší problémy se zvládáním učiva a potřeboval by nejvíc pomoci:

.....

Co si myslíš, že je příčinou těchto problémů?

.....

- 5) Napiš jméno spolužáka, kterému v hodinách věnují učitelé více pozornosti a času, než ostatním:

.....

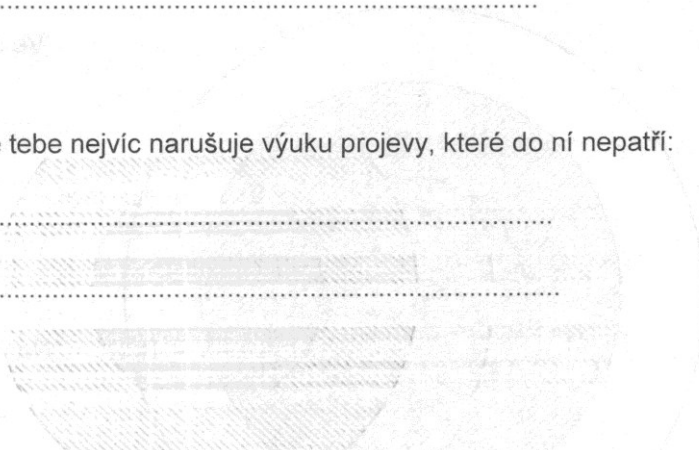
Jaký je důvod?

.....

- 6) Napiš kdo a jak podle tebe nejvíc narušuje výuku projevy, které do ní nepatří:

.....

.....



U otázky na subjektivní vnímání sebe sama v rámci třídního kolektivu jsem zvolil formu obrázku, aby se respondent mohl rozhodovat více pocitově, mimoverbálními prostředky. Soustředné kruhy obrázku mají také pomoci vizualizovat si i pozici ostatních žáků u otázky na to, kdo stojí ve středu a kdo naopak na okraji třídy.

U odpovědí na otázky 4, 5 a 6 se bohužel často projevila buď nedisciplinovanost, nebo nerozhodnost respondentů, když přes jasné instrukce uváděli více, než jednoho spolužáka (původní myšlenka byla, že mají vždy vybrat pouze jednoho spolužáka podle popsanych kritérií). To poněkud zkomplikovalo a zkreslilo výsledné hodnocení. Podobná situace byla, když do odpovědi uvedli slovo „všichni“ nebo „celá třída“. Takovou odpověď jsem potom nezapočítával, stejně jako dva případy, kdy student u některé z otázek 4-6 uvedl sám sebe.

3.4 Zpracování výsledků dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se nakonec zúčastnilo 65 studentů ze 4 tříd. Jednu třídu jsem ze zpracování vyřadil z důvodu jednak vysoké absence v době vyplňování dotazníku a jednak kvůli velkému množství nesmyslných či chybějících odpovědí a tudíž malé výpovědní hodnotě výsledných dat. Pro svůj průzkum jsem si zvolil ty třídy, ve kterých jsem sám vyučoval, abych mohl interpretaci výsledků případně doplnit svým osobním pozorováním. Některé informace a postřehy jsem ještě konzultoval s kolegy, kteří v dané třídě vyučují. Nízký počet respondentů sice znamená nepříliš vysokou reprezentativnost vzorku, avšak na druhou stranu mi umožnil neztrácet ze zřetele individuální rozdíly mezi jednotlivými studenty a při interpretaci výsledků jít, byť ve spekulativní rovině, za rámec suchých dotazníkových dat. Každý ročník je zastoupen jednou třídou, to však původně nebyl záměr a při hodnocení nehrálo žádnou významnější roli.

Při zpracování výsledků jsem nejdříve zkontroloval použitelnost jednotlivých dotazníků, sjednotil odpovědi, které byly významově totožné, avšak různě formulované (např. v otázce na důvod problémů s prospěchem odpovědi typu „je líný“, „neučí se“, „kašle na školu“ apod.) a nakonec všechny odpovědi zpracoval a převedl do tabulek po jednotlivých třídách.

Tabulky obsahují pouze číselný údaj uvádějící počet spolužáků označujících daného studenta v dané kategorii (Např. student Jaroslav K. byl sám označen dalšími třemi spolužáky jako ten, kdo se nachází na okraji třídy, takže do příslušného políčka v tabulce zapisuji číslo 3).

U studentů vedených v evidenci výchovné poradkyně jako osoby se SVP tento fakt uvádím hvězdičkou u jména. Stručnou charakteristiku konkrétních SPU převzatou z materiálu výchovné poradkyně uvádím vždy v úvodních informacích o každé třídě.

V případě absence některého ze studentů v době vyplňování dotazníku uvádím tohoto studenta v tabulce také, protože i v tomto případě mohl být spolužáký označen.

Pro zjednodušení a zároveň zachování anonymity jsem jména některých studentů pozměnil a zkrátil na tvar jméno + iniciála. Také označení tříd jsem upravil a používám pouze univerzální označení odrážející pouze to, o který ročník se jedná (1x-4x).

Odpověď na první otázku znázorněnou grafikou jsem převedl na slovní vyjádření subjektivního vnímání pozice ve třídním kolektivu. V případě, že student tuto odpověď neuvedl nebo nebyl přítomen, je políčko proškrtnuté.

Jednotlivé buňky tabulky s hodnotou, která je nějakým způsobem signifikantní a je případně dále zmiňována v rozboru třídy, jsem odlišil tmavším pozadím.

3.5 Prezentace a rozbor výsledků

3.5.1 Třída 1x

Prezentace výsledků

Celkový počet žáků: 22

Při vyplňování dotazníku přítomno: 21

Studenti se SVP: 1

Jakub J. - labilnější CNS spolu s rysy ADHD, dysgrafie, SPU

Doporučení VP:

- *respektovat individuální pracovní tempo, delší čas na přípravu*
- *umožnit pohybové uvolnění, nenutit ke klidu*
- *střídat činnosti, tolerovat odklony pozornosti*
- *kratší úlohy, pozornost není stabilní*
- *tolerovat kvalitu písma*
- *ověřit si zpětným dotazem, zda pochopil zadání úlohy*
- *domácí příprava:*
 - *více pohybu*
 - *zajistit doučování, pravidelné a doma*
 - *procvičovat gramatiku*
 - *trénovat psaní na PC*
 - *pravidelná domácí příprava, zvýrazňování v textu, každodenní dom. příprava*

Tabulka č. 1: Četnosti výskytu odpovědí u třídy 1x

Vysvětlivka k tabulce:

(*) – označení studenta, který je ve škole oficiálně veden jako student s potřebou podpůrných opatření

jméno	Otázka č. 3			Otázka č. 4	Otázka č. 5	Otázka č. 6
	vlastní označení pozice	označen ostatními ve středu třídy	označen ostatními na okraji třídy	označen jako student s problémy	označen jako ten, komu se věnuje pozornost	označen jako rušivý element výuky
Ludvík S.	průměr	2	0	0	0	0
Jan F.	okraj	0	4	0	0	0
Antonín N.	-	1	0	0	0	1
Jakub J. (*)	střed	4	2	3	2	18
Karel H.	průměr	0	17	4	0	3
Šimon K.	okraj	0	14	0	1	3
Jaroslav K.	průměr	0	0	0	0	0
Štěpán B.	-	2	0	0	1	5
Jakub P.	okraj	1	0	0	0	0
Filip J.	průměr	8	1	3	0	0
Tomáš K.	průměr	0	0	0	0	1
Martin B.	střed	10	0	0	0	1
Petr K.	průměr	1	0	0	4	0
Jakub H.	průměr	0	0	0	0	0
Ivana H.	průměr	0	2	2	0	0
Filip S.	střed	9	0	0	1	0
Luděk Š.	průměr	1	0	0	0	0
Vojtěch Š.	průměr	2	1	0	0	0
Jaromír O.	průměr	0	1	0	0	0
František L.	průměr	0	2	9	1	0
Filip N.	průměr	1	0	0	3	0
Lucie N.	-	0	2	0	1	0

Ověření výzkumných předpokladů

Výzkumný předpoklad č. 1 týkající se souvislosti příslušnosti studenta do kategorie studentů se SVP se začleněním/nezačleněním studenta do kolektivu nebyl ověřen (na okraj třídy ostatními zařazení dva intaktní studenti se 17 resp. 14 hlasy, zatímco student se SVP obdržel pouze 3).

Výzkumný předpoklad č. 2 týkající se souvislosti příslušnosti studenta do kategorie studentů se SVP s tím, jak zvládá učivo, nebyl přesvědčivě ověřen (studenta se SVP označili pouze 3 spolužáci, zatímco jiný intaktní student získal 9 hlasů).

Výzkumný předpoklad č. 3 týkající se souvislosti příslušnosti studenta do kategorie studentů se SVP s mírou zátěže, kterou pro vyučovací proces představuje, byl ověřen, student získal 18 hlasů jako rušivý element ve výuce.

Shrnutí výsledků a diskuse

Ze sledovaných tříd ta nejpočetnější (u prvního ročníku vcelku logické). Od ostatních tříd se liší mimo jiné přítomností dvou děvčat. Označení sebe sama jako středu třídy vesměs koresponduje i s počtem hlasů od ostatních (studenti Martin B. s 10 hlasy a Filip S. s 9 hlasy uvádějí A, student Filip J. s 8 hlasy uvádí B.).

Studenti patřící podle ostatních na okraj třídy patří k přesně opačným pólům spektra z hlediska studijních předpokladů. Student Karel H. (17 hlasů) stojí na dolní hranici a jeho vyčlenění z kolektivu a neoblíbenost spočívá v nepřiliš duchaplných poznámkách a otázkách v kombinaci s poněkud kontraproduktivní snaživostí.

Oproti tomu student Šimon K. patří mezi nejnadanější studenty na škole, což jej však v kombinaci s tichou a introvertní povahou také staví na okraj kolektivu. Zajímavé je, že také obdržel 3 hlasy v kategorii narušování výuky a projevů, které do ní nepatří, pravděpodobně kvůli tomu, že o některých problémech s výukou souvisejících jen okrajově rád diskutuje s vyučujícími.

Studentem problematickým z hlediska zvládnutí školní látky byl 9 respondenty označen František L., nejčastějším důvodem byla uváděna lenost a nepozornost spíše než nízké studijní předpoklady.

Zcela samostatnou kapitolou je student Jakub J. s 18 hlasy v kategorii nevhodných projevů. V tomto případě se však jedná o naprostý soulad s informacemi z pedagogicko-psychologické poradny a s diagnózou v ní stanovenou (ADHD). V případě tohoto studenta se jistá míra frustrace z nedostatku pohybových či jiných podnětů projevuje ne zcela kontrolovatelnými hlasovými projevy. Vzhledem k věku spolužáků (připomínám, že se jedná o první ročník) jsou jeho slovní a hlasové projevy spíše zdrojem zábavy a impulsem k obdobným projevům dalších žáků, i když jistý posun v chápání specifičnosti tohoto studenta a tolerování jeho odlišnosti se po uplynutí několika měsíců školní docházky dal zaznamenat.

Zajímavé je v této souvislosti také to, že pouze 2 respondenti Jakuba J. označili jako někoho, kdo dostává od vyučujících více pozornosti, což by mohlo odpovídat tomu, že vyučující zvolili na radu VP strategie přecházet tyto projevy a nepozastavovat se nad nimi.

Student Jakub J. se jinak ve třídním kolektivu těší určité oblibě, aniž by byl pasován do pozice „třídního šaška“, možná i díky tomu, že jinak je vcelku bystrý a společenský. Za povšimnutí stojí i to, že i on sám svoji pozici ve třídním kolektivu vnímá jako ústřední.

Závěr z pozorování klimatu v této třídě by mohl vést k domněnce, že se jedná o správně podchycenou inkluzi – student s patrným znevýhodněním, který však úspěšně prochází studiem a je zároveň součástí kolektivu. Nicméně se domnívám, že i v tomto případě se jedná o určité „kouzlo nechtěného“ a ne výsledek nějaké cílené aktivity pedagogů a školy. Zároveň na tohoto jednoho „inkludovaného“ studenta připadají v rámci třídy minimálně dva další, jejichž vzdělávací potenciál, byť jsou intaktními studenty, není plně rozvíjen.

3.5.2 Třída 2x

Prezentace výsledků

Celkový počet žáků: 15

Při vyplňování dotazníku přítomno: 13

Studenti se SVP: 2

Stanislav K. - kompenzovaná dysortografie, těžší forma dyslexie

Doporučení VP:

- *respektovat individuální pracovní tempo , delší čas na přípravu*
- *tolerovat specifické chyby*
- *umožnit zápis tiskacím písmem*

Tomáš P. - dysortografie, dysgrafie, dyslexie, IVP a individuální integrace

Doporučení VP:

- *respektovat individuální pracovní tempo, delší čas na přípravu*
- *tolerovat specifické chyby*
- *umožnit zápis tiskacím písmem*
- *upřednostňovat ústní zkoušení před písemným*
- *psát zápis na PC , kopírovat zápisky*
- *tolerantní hodnocení specifické chybovosti*
- *doplňovačky*
- *používat přehledy pravopisu a tolerovat fonetický zápis*
- *tolerovat nepřesnosti při rýsování-zaměřit se na postup práce*
- *PC s korekcí pravopisu*

- využívat pravidel a tabulek

- domácí opakování

- reprodukce vlastními slovy

Tabulka č. 2: Četnosti výskytu odpovědí u třídy 2x

Vysvětlivka k tabulce:

(*) – označení studenta, který je ve škole oficiálně veden jako student s potřebou podpůrných opatření

jméno	Otázka č. 3			Otázka č. 4	Otázka č. 5	Otázka č. 6
	vlastní označení pozice	označen ostatními ve středu třídy	označen ostatními na okraji třídy	označen jako student s problémy	označen jako ten, komu se věnuje pozornost	označen jako rušivý element výuky
Jan P.	střed	4	0	3	0	0
Ondřej N.	-	1	2	0	9	4
Filip S.	průměr	0	1	0	3	9
Filip D.	střed	3	0	2	0	0
Jakub S.	průměr	0	0	0	0	0
Stanislav K. (*)	střed	1	0	0	1	0
Petr D.	střed	2	0	0	0	0
Miroslav Š.	průměr	1	0	2	0	0
Tomáš P. (*)	průměr	2	0	2	0	0
David H.	průměr	1	0	1	0	1
David N.	střed	6	0	0	0	4
Jiří H.	průměr	1	0	0	0	0
Ivan S.	okraj	0	1	3	0	3
Marek H.	-	0	6	0	1	0
Filip R.	-	0	8	0	0	0

Ověření výzkumných předpokladů

Výzkumný předpoklad č. 1 týkající se souvislosti příslušnosti studenta do kategorie studentů se SVP se začleněním/nezačleněním studenta do kolektivu nebyl ověřen – žádný z obou studentů se SVP nestojí na okraji třídy, na okraj třídy naopak ostatní řadí dva intaktní studenty s 6 a 8 hlasy.

Výzkumný předpoklad č. 2 týkající se souvislosti příslušnosti studenta do kategorie studentů se SVP s tím, jak zvládá učivo, nebyl ověřen, ani jeden z těchto studentů nemá vážnější studijní problémy.

Výzkumný předpoklad č. 3 týkající se souvislosti příslušnosti studenta do kategorie studentů se SVP s mírou zátěže, kterou pro vyučovací proces představuje, nebyl ověřen, oba studenti se SVP patří mezi bezproblémové a na sebe neupozorňující, zvýšenou míru zátěže pro vyučovací proces naopak představují jiní dva studenti, kteří jsou intaktní.

Shrnutí výsledků a diskuse

Třída od prvního ročníku prošla poměrně masivním úbytkem studentů, podobně jako třída 3x. Působí však o něco konzistentněji a vyrovnaněji. Překvapujícím stmelovacím a aktivizačním prvkem je zde student David N. (označen 6x), který je vietnamského původu. Jeho dobrá pozice ve třídě je však spíše výsledkem jeho povahových vlastností a absence xenofobie u spolužáků, než zásluhou školy či pedagogů.

Na okraji stojí studenti Marek H. a Filip R. Důvod nepřijetí studenta Marka H. kolektivem není moc jasný a dotyčnému tato izolace zjevně vadí. Oproti tomu student Filip R. se v této pozici nachází dobrovolně, mimo jiné i proto, že je o tři roky starší, než ostatní spolužáci a nejeví sebemenší zájem o sbližování.

Nikdo ze studentů nevykazuje patrné studijní problémy, studijní výsledky jednotlivců i třídy jsou spíše průměrné.

Největší pozornosti učitelů se těší student Ondřej N. (9 hlasů), u kterého však jako důvod drtivá většina respondentů uvedla podlézání učitelům.

Nejčastější příčinu narušování průběhu vyučování vidí většina studentů (9 hlasů) ve studentovi Filipovi S., důvodem jsou opět, jako je tomu většinou i v jiných třídách, nemístné poznámky a vyrušování.

Zajímavé je, že oba studenti s SVP uvedení výše ve třídě figurují jako naprosto bezproblémoví ve všech ohledech, dokonce oba patří spíše k těm aktivnějším a pozitivně vnímaným. Stanislav K. se dokonce subjektivně cítí být v centru dění (odpověď „A“), Tomáš P. uvádí „B“. Dva body v kategorii problémů získal Tomáš P. zřejmě díky před třídou často přetřásané problematice jeho uzpůsobení podmínek.

Závěrem bych k této třídě řekl, že navenek viditelná exkluze dvou studentů má příčiny ležící zcela mimo oblast měřitelnou a postižitelnou podle daných pravidel inkluzivního vzdělávání a v jednom případě se dokonce jedná o exkluzi zcela záměrnou a chtěnou.

3.5.3 Třída 3x

Prezentace výsledků

Celkový počet žáků: 15

Při vyplňování dotazníku přítomno: 14

Studenti se SVP: nikdo

Tabulka č. 3: Četnosti výskytu odpovědí u třídy 3x

Vysvětlivka k tabulce:

(*) – označení studenta, který je ve škole oficiálně veden jako student s potřebou podpůrných opatření

jméno	Otázka č. 3			Otázka č. 4	Otázka č. 5	Otázka č. 6
	vlastní označení pozice	označen ostatními ve středu třídy	označen ostatními na okraji třídy	označen jako student s problémy	označen jako ten, komu se věnuje pozornost	označen jako rušivý element výuky
Jiří B.	průměr	3	0	0	0	0
František B.	průměr	2	0	0	1	0
Filip Ch.	průměr	0	0	0	0	0
Matěj D.	průměr	0	7	8	0	0
Tomáš D.	průměr	3	0	0	6	0
Dominik V.	průměr	2	0	0	0	0
Jan H.	okraj	2	6	1	1	0
Ivan K.	průměr	2	1	0	0	0
Jan J.	-	3	0	0	0	0
Filip P.	průměr	0	0	0	0	0
Marek K.	průměr	1	1	0	0	0
Filip S.	průměr	0	2	0	7	0
Vladimír S.	střed	4	0	0	0	0
Petr V.	průměr	0	3	3	2	11
Ondřej M.	-	0	5	5	0	2

Ověření výzkumných předpokladů

Výzkumný předpoklad č. 1 týkající se souvislosti příslušnosti studenta do kategorie studentů se SVP se začleněním/nezačleněním studenta do kolektivu nebyl ověřen. Ve třídě žádný student se SVP není, jako studenti na okraji třídy byli označeni tři intaktní studenti (7, 6 a 5 hlasů).

Výzkumný předpoklad č. 2 týkající se souvislosti příslušnosti studenta do kategorie studentů se SVP s tím, jak zvládá učivo, nebyl ověřen. Ve třídě žádný student se SVP není, učivo nezvládají podle spolužáků dva intaktní studenti (6 a 7 hlasů).

Výzkumný předpoklad č. 3 týkající se souvislosti příslušnosti studenta do kategorie studentů se SVP s mírou zátěže, kterou pro vyučovací proces představuje, nebyl ověřen. Ve třídě žádný student se SVP není. Největší zátěž pro vyučovací proces představují tři intaktní studenti (6 a 7 hlasů pro vyšší míru pozornosti od učitele, 11 hlasů pro narušování výuky).

Shrnutí výsledků a diskuse

Jedna z početně nejmenších tříd ve škole, což je důsledkem poměrně velkého úbytku studentů v minulých dvou letech (propadnutí nebo odchod ze školy pro nezvládání učiva či neomluvené absence). Možná právě proto nepůsobí třída příliš jednotně. Je zde určitá skupinka relativně aktivnějších lidí, ale chybí tam jedna nebo více ústředních osobností, které by kolektiv stmelovaly. Ti schopnější jsou zároveň větší individualisté a nejeví o posilování týmového ducha ve třídě zájem. Tomuto stavu odpovídá i výsledek ankety, kde v otázce na ústřední osoby nikdo jednoznačně nedominuje, nejvíce hlasů (4) získal Vladimír S., ale je zde celá řada dalších, kteří získali 3 nebo 2.

Jednotnější je už třída v otázce těch, kteří stojí na okraji. Zde jasně vystupují studenti Matěj D., Jan H. a Ondřej M. se 7, 6 a 5 hlasy. Student Jan H. se zároveň i subjektivně na tomto okraji cítí. Matěj D. a Ondřej M. zároveň získali nejvíce hlasů jako osoba s největšími problémy při studiu (u obou se pravidelně na vysvědčení objevují nedostatečné, oba již absolvovali několik opravných zkoušek). Respondenti jako důvod jejich problémů uvádějí především lenost a nezájem o studium, případně nízké IQ.

Připomínám však, že ve třídě se oficiálně nenacházejí žádní studenti se SVP, takže příčiny studijních problémů výše zmiňovaných leží spíše v rovině spekulací.

Vyšší pozornost učitelů mají podle respondentů vcelku jednoznačně studenti Tomáš D. a Filip S. V prvním případě je častým zdůvodněním snaha se vlichotit učitelům, ve druhém případě spíš dobré znalosti učiva.

Jako osoba nejvíce narušující výuku naprosto jasně vychází Petr V., který podle respondentů často provokuje vyučující a narušuje hodinu hlasitými výkřiky a poznámkami.

Závěrem lze říct, že ač ve třídě nejsou žádní studenti se SVP, nepůsobí harmonicky ani bezproblémově. Je možné, že řada studentů má problémy ať v rovině kognitivní či psychosociální, ale bez reálného podchycení v podobě výstupu např. z pedagogicko-psychologické poradny lze těžko dělat nějaké závěry o příčinách. Pro tento výzkum je však důležitá jako třída kde nedochází k inkluzi pro srovnání se třídami, ve kterých se inkluze na určité úrovni provádí.

3.5.4 Třída 4x

Prezentace výsledků

Celkový počet žáků: 17

Při vyplňování dotazníku přítomno: 17

Studenti se SVP: 3

Filip. K - SPU, dysgrafie a Dysortografie, individuální integrace, IVP-NE

Doporučení VP:

- *tolerovat úroveň písemného projevu, umožnit alternativní formy zápisu: kopírování, psaní na PC*
- *upřednostňovat ústní zkoušení před písemným*
- *omezit časově limitované úlohy*
- *tolerantní hodnocení specifické chybovosti*
- *využívat i jiných formy hodnocení, např. doplňovačky, testy s volbou odpovědí*
- *hodnotit jen vypracovanou část úlohy*
- *pravidelná domácí příprava*

Jan S. - dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie lehčího typu

Doporučení VP:

- *tolerovat úroveň písemného projevu, umožnit alternativní formy zápisu: kopírování, psaní na PC*
- *upřednostňovat ústní zkoušení před písemným*
- *dostatek času na psaní diktátů nebo je zkracovat -využívat i jiných formy hodnocení, např. doplňovačky*
- *pravidelná domácí příprava -procvičovat odůvodňování pravopisu*

Matěj P. - ADD, Dyskalkulie, individuální integrace, IVP-ANO

Doporučení VP:

- *respektovat pomalejší pracovní tempo*
- *umožňovat používat kalkulačku*
- *hodnotit a sledovat i postup řešení*
- *respektovat pomocné kroky a možnost pomocných výpočtů*

Tabulka č. 4: Četnosti výskytu odpovědí u třídy 4x

Vysvětlivka k tabulce:

(*) – označení studenta, který je ve škole oficiálně veden jako student s potřebou podpůrných opatření

jméno	Otázka č. 3			Otázka č. 4	Otázka č. 5	Otázka č. 6
	vlastní označení pozice	označen ostatními ve středu třídy	označen ostatními na okraji třídy	označen jako student s problémy	označen jako ten, komu se věnuje pozornost	označen jako rušivý element výuky
Dominik Š.	střed	2	0	0	0	2
Filip K. (*)	průměr	0	0	4	0	0
Jiří M.	střed	9	0	2	1	15
Miloš P.	průměr	0	1	8	1	1
Jan S. (*)	průměr	1	0	0	2	2
Jakub P.	střed	9	0	0	3	1
Vít Š.	střed	5	0	0	0	0
Jaroslav Z.	průměr	0	3	0	0	0
Matěj P. (*)	průměr	0	0	4	1	0
David T.	průměr	6	0	0	3	0
František K.	průměr	0	0	0	0	0
Lukáš D.	průměr	0	0	0	0	0
Filip M.	průměr	1	0	0	0	0
Jiří Z.	průměr	0	8	0	0	0
Jakub K.	průměr	0	1	0	0	0
Filip B.	průměr	1	0	0	0	0
Lukáš B.	průměr	0	0	0	0	0

Ověření výzkumných předpokladů

Výzkumný předpoklad č. 1 týkající se souvislosti příslušnosti studenta do kategorie studentů se SVP se začleněním/nezačleněním studenta do kolektivu nebyl ověřen. Všichni tři studenti se SPU patří v kolektivu v tomto ohledu spíše k průměru, čtyři ústřední osoby dění ve třídě nalezneme mezi intaktními (5, 6 a dvakrát 9 hlasů), stejně jako jednoho studenta stojícího na okraji (8 hlasů).

Výzkumný předpoklad č. 2 týkající se souvislosti příslušnosti studenta do kategorie studentů se SVP s tím, jak zvládá učivo, byl částečně ověřen. Dva ze tří studentů se SVP

byli označeni 4x jako studenti s problémy zvládat učivo, avšak 8 hlasů v této kategorii získal intaktní student.

Výzkumný předpoklad č. 3 týkající se souvislosti příslušnosti studenta do kategorie studentů se SVP s mírou zátěže, kterou pro vyučovací proces představuje, nebyl ověřen, jediný student, který zde získal 15 hlasů jako rušivý faktor ve výuce, je intaktní.

Shrnutí výsledků a diskuse

Vzhledem k tomu, že se jedná o maturitní ročník, je třída co do skladby studentů již značně ustálená. Žáci, kteří z nějakého důvodu studium nezvládali, buď opakuji ročník, nebo školu opustili úplně. Výjimkou je student Jakub K., který opakuje čtvrtý ročník. Kolektiv působí značně kompaktně, k jeho konzistentnosti přispívá i to, že naprostá většina studentů je ubytována na místním Domově mládeže, takže spolu tráví i svůj volný čas. Prospěchově patří třída k těm nejlepším na škole, pravidelně se umisťuje na prvních třech místech.

Podle výsledků ankety se jako nejproblematictější studenti jeví Jiří M., který podle respondentů často narušuje výuku nemístnými poznámkami a projevy (označen 15x) a Miloš P., který má podle ostatních spíše problém se zvládáním učiva (označen 8x, nejčastější zdůvodnění spolužáků je nízká inteligence, nepochopení látky a lenost). Student Miloš P. však nemá žádné oficiální potvrzení o jakýchkoli SVP, takže z hlediska školy je veden jako intaktní.

Jako studenti s problémy zvládat učivo byli také označeni studenti Filip K. a Matěj P. (oba 4x), kteří jsou zároveň vedeni VP jako žáci vyžadující odlišný způsob hodnocení a přístup vyučujícího. Student Matěj P. má navíc povolený individuální vzdělávací plán. Prospěchově však jak Matěj P., tak Filip K. patří k průměrným studentům a jejich studijní průměr nijak nevybočuje z normy. To, že tito dva studenti mají určité problémy s učivem z důvodu SVP, také většina respondentů uváděla (nejčastěji to označovali výrazem „je dis“). Předpokládám však, že o tomto faktu se dozvěděli v souvislosti s přípravou na maturitní zkoušky a zjištěním, že zmínění studenti budou mít podmínky odlišné od ostatních.

Paradoxem je, že třetí ze studentů s úpravou podmínek hodnocení je zároveň premiant třídy i celé školy, takže nikdo ze spolužáků ho jako problematického nevidí. Pozornost, která je mu podle dvou respondentů věnována, mu učitelé věnují spíše pro jeho horlivý přístup v hodinách.

Co se týče pozice ve třídním kolektivu, o první místo coby ústřední osoby se s devíti hlasy dělí již zmiňovaný student Jiří M., který tuto pozici patrně vydobyl spíše určitou drzostí, a student Jakub P., u kterého je tato volba jako u předsedy třídy logická. Společně se studenty Vitem Š. a Davidem T. tvoří skutečně jakési „tvrdé jádro“, které většinou jedná s vedením školy a s vyučujícími a zapojuje se do různých školních akcí. Zároveň tři z těchto čtyř studentů i sami sebe označili jako osobu nacházející se ve středu třídy, takže si jsou této pozice vědomi.

Naopak na pomyslný okraj třídy postavilo 8 respondentů studenta Jiřího Z., který tuto pozici získal patrně pro svoji zamlklou introvertní povahu a pomalé tempo práce i mluvy. To, že téměř nevstupuje do interakce se svými spolužáky ani s učitelem, potvrzují všichni vyučující. Podle papírů je však i Jiří Z. zcela intaktní.

Shrnu-li výše uvedená fakta, z toho, jak třída v hodinách působí a jak ji vnímají samotní studenti, není patrná jednoznačná korelace mezi tím, kdo ze studentů má oficiálně nějaké SVP a kdo viditelně potřebuje speciální přístup ať už při zvládání látky, nebo v začlenění do třídního kolektivu. Inkluze v tomto případě znamená to, že dotyční studenti mají v určitých ohledech upravené hodnocení písemných prací (tolerance gramatických chyb, horšího rukopisu apod.), avšak výuka probíhá zcela standardně.

Co se týče socializační roviny, žádný ze tří studentů se SVP se necítí odsunut na okraj třídy – všichni uvádějí „průměr“, tak jako téměř celý zbytek třídy.

4 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

4.1 Úspěšnost realizace průzkumu

Základním cílem výzkumu bylo u žáků vybrané střední školy zjistit subjektivní vnímání svojí pozice v třídním kolektivu v kontextu pozice ostatních a vnímání případných problémů ve fungování třídy jako celku a možných příčin. Cílem nebyl objektivní rozbor způsobu řešení inkluze na dané škole, podstatné bylo, jak a zda vůbec téma inkluze a s ním spojené problémy vnímají a případně na ně reagují sami studenti.

Tomu odpovídala i forma dotazníku. Měl být dostatečně srozumitelný a přimět studenty – respondenty k zamyšlení nad sebou samým i nad spolužáky, nad vzájemnými vztahy i nad atmosférou v třídním kolektivu, nad tím, kdo má ve škole nějaké problémy, kdo narušuje průběh výuky a jak a komu se dostává vyšší pozornosti ze strany vyučujících a z jakého důvodu.

Podobu dotazníku jsem konzultoval s vedoucí práce, PhDr. Kovaříkovou a podle jejích doporučení jsem svůj původní návrh výrazně zredukoval co do počtu i šíře otázek, především s ohledem na výchozí hypotézu. Vyřadil jsem irelevantní či duplicitní otázky a přeformuloval ty zbývající.

Svůj cíl dotazník víceméně splnil, i když ne zcela podle očekávání. Studenti se průzkumu účastnili vesměs ochotně a snažili se vyplňovat jednotlivé otázky svědomitě. Výjimku tvořila třída prvního ročníku tříletého nematuritního oboru, kterou jsem se z důvodu velmi vysoké absence a vysokému počtu z různých důvodů nepoužitelných dat v dotaznících rozhodl z průzkumu zcela vyřadit.

Zpracování výsledků ukázalo, že přes veškerou snahu byly některé otázky stále ještě příliš široce pojaté a nabízely různé interpretace, což poněkud zkreslovalo výsledky.

Dalším problémem bylo zřejmě nedostatečné zdůraznění některých pravidel a omezení a z něj plynoucí v podstatě nepoužitelné odpovědi typu „celá třída“, „všichni“, „já“ apod.

Negativní dopad na vypovídací hodnotu výsledků měla i neúčast některých studentů. Ukázalo se, že vzhledem k vysoké míře absencí na dané škole je téměř nemožné zastihnout

všechny žáky – v některých případech se to nepodařilo ani při dalších termínech vyplňování dotazníku.

Případnou další verzi dotazníku bych pojal trochu jinak. U otázky č. 4 by stálo za úvahu dát respondentovi na výběr ze seznamu možných příčin a pouze přidat položku „jiné“ pro případ, že by se jednalo o nějakou nestandardní příčinu. Otázky č. 5 a 6 by bylo potřeba přepracovat, případně sloučit do jedné.

Některé odpovědi byly i tak cenným přínosem i pro mě osobně a pomohly mi lépe porozumět vztahům uvnitř třídního kolektivu i příčinám neuspokojivých studijních výsledků či nekázně některých studentů. Věřím, že by v případě zájmu o problematiku třídního klimatu mohly výsledky průzkumu posloužit jako užitečný zdroj informací i výchovné poradkyni a ostatním vyučujícím.

Já osobně jsem však žádný další rozbor se zúčastněnými studenty a třídami neprováděl z obavy z možných negativních dopadů na vzájemné vztahy z důvodu mého neodborného vedení.

4.2 Interpretace výsledků v kontextu výzkumných předpokladů

U otázky, do jaké míry výsledky dotazníkového šetření potvrdily nebo vyvrátily počáteční výzkumné předpoklady, není jednoznačná odpověď. Hlavním výchozím předpokladem byla otázka, v čem spočívá podpora, kterou žáci na škole oficiálně vedení jako osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, dostávají, zda se projevuje na jejich začleňování do třídního kolektivu a zda je této podpory vůbec zapotřebí.

Studiem interních materiálů školy a rozhovory s výchovnou poradkyní jsem zjistil, že výše zmíněná podpora spočívá především v administraci dokumentů z pedagogicko-psychologických poraden a maturitní dokumentace, v menší míře pak v seznámení vyučujících se specifiky dotčených studentů a doporučeními jak k těmto studentům přistupovat (zpravidla krátká prezentace jednou za půl roku v rámci pedagogické rady).

Všechny tyto rady a doporučení jsou však zaměřené pouze na úpravu způsobu hodnocení, případně řešení problematiky kázně a výchovných opatření a tématu socializace těchto studentů a klimatu ve třídě se vyhýbají.

Z výsledků průzkumu vyplývá, že mezi tím, kdo ze studentů je oficiálně vedený jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami a tím, jak je zařazen do třídního kolektivu, neexistuje žádná prokazatelná souvislost. Někteří žáci se SVP jsou zcela oprávněně ve středu třídního kolektivu, zatímco na okraji ve většině případů stojí spíše studenti oficiálně zcela intaktní.

Obdobně neprokazatelná je i souvislost mezi studijními výsledky a SVP.

U otázky rušivých projevů a případného negativního dopadu na vyučování se souvislost se SVP prokázala pouze u jednoho studenta (v tomto případě student s ADHD).

Zvýšenou pozornost a čas učitelů podle výsledků vždy získávají jiní studenti, než ti se SVP. Nejčastější příčinou je nekázeň, kterou u těchto studentů učitelé řeší, druhou nejčastější je naopak u jiných určitá obliba, kterou u některých vyučujících mají ať už zvědavostí nebo dobrými studijními výsledky.

Na základě výsledků lze dojít k závěru, že významnějším faktorem pro úspěšné začlenění studenta se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu je spíše než různá kombinace podpůrných opatření ze strany školy sám třídní kolektiv.

4.3 Doporučení pro vybranou školu

Na základě zjištěných skutečností doporučuji, aby se škola více zaměřila na skutečné klima a vztahy mezi žáky v jednotlivých třídách bez ohledu na oficiální dokumentaci.

Navrhuji, aby žáci s potřebou podpůrných opatření byli vytipovááni ne podle donesených potvrzení z PPP, ale na základě sledování jejich chování během vyučování i mimo něj. Aby jediným nebo hlavním kritériem nebyla míra absence a počet nedostatečných, ale aby roli hrálo rodinné zázemí, vztahy a motivace.

Vhodnou formou by například byly pravidelné rozhovory s jednotlivými učiteli o jejich postřezích z výuky v jednotlivých třídách, ze kterých by pak mohly vzejít konkrétní jména žáků, kterými by se škola měla dále zabývat a snažit se jim poskytnout potřebnou podporu.

V této souvislosti bych doporučoval navázat spolupráci se školním psychologem, nejlépe formou nějakého částečného úvazku tak, aby jeho přítomnost ve škole měla určitou váhu a

aby u žáků vznikl pocit, že je zde někdo, na koho se mohou s důvěrou obrátit. Stav, kdy „papírově“ tuto úlohu plní VP spolu s preventistkou patologických jevů, které jsou zároveň členy pedagogického sboru i třídními, není ideální. Bylo by potřeba, aby roli důvěrníka, na kterého se lze kdykoli obrátit s problémem, plnil někdo, kdo není spjatý s úlohou učitelské autority, která hodnotí a kárá.

Školní psycholog by také mohl jednotlivým vyučujícím celou problematiku lépe vysvětlit a připravit je na konkrétní situace (konflikty s neukázněnými studenty, pasivita v hodinách, vylučování žáka z kolektivu ostatními, nedostatečná motivovanost apod.) a správné způsoby jejich řešení. Současný způsob psaných doporučení se spíše mýjí účinkem a je dokonce částí pedagogického sboru naprosto ignorován.

U žáků, kteří doposud nespádali do žádné kategorie žáků se SVP, ale přicházejí z neuspokojivých rodinných poměrů či jsou jiným způsobem odlišní a mají problémy spíše v psychosociální rovině, by bylo dobré využít možnosti zařídit jim podpůrná opatření 1. stupně bez souhlasu rodičů.

Třídním učitelům bych doporučoval se svými třídami více hovořit o vzájemných vztazích a atmosféře v kolektivu, vysvětlovat jim to, proč někteří spolužáci mají určité úlevy při hodnocení a proč se jim toleruje chování, které ostatním neprochází. Pojímat třídnické hodiny ne jako pouhou administraci omluvenek a klasifikace a oznamování školních akcí, ale jako možnost navázat se studenty pozitivní a konstruktivní komunikací a také příležitost předcházet možným konfliktům a nedorozuměním.

Výchozí pozice je přitom velmi dobrá, protože vedení školy se snaží, aby mezi žáky i učiteli na škole panovala přátelská atmosféra, utužování kolektivu zejména formou různých sportovních akcí se věnuje velká pozornost a možná i díky tomu se případy šikany či slovního napadání téměř nevyskytují a studenti se SVP jsou plnohodnotnými členy kolektivu. Pokud by se tedy toto poměrně přátelské a příznivé klima podařilo převést ze spíše volnočasových a mimoškolních aktivit také do školních lavic a do vyučování, pomohlo by to školu posunout dál.

5 Závěr

Závěrem bych řekl, že průzkum přes všechny nedostatky víceméně potvrdil mé výchozí spíše skeptické stanovisko k tomu, jaký má inkluze ve formě, kterou se realizuje a jak je k ní přistupováno nejen na dané střední škole, smysl a přínos. Celý legislativní proces, který inkluzi provází, se ve světle mých zjištění jeví jako vycházející z nereálných předpokladů, vcelku zbytečný a míjející se účinkem.

V případě vybrané střední školy se navíc zdá, že paradoxně právě ti žáci, kterým by podle idejí inkluzivní školy měla být věnována zvýšená pozornost a podpora, patří zároveň k těm, kteří ji vlastně potřebují nejméně, zatímco ti, kteří se potýkají s problémy, legislativním sítím zaváděné inkluze propadávají.

Domnívám se, že je to dané tím, že všichni mnou sledovaní žáci vedení jako osoby se SVP mají dobré rodinné zázemí, což se mimo jiné projevuje i tím, že mají všechny potřebné dokumenty v pořádku (platná potvrzení z PPP apod.), pravidelnou účast rodičů na třídních schůzkách, jejich zájem o to, jak se jim ve škole daří a kvalitní domácí přípravu.

U některých těchto žáků – či spíše jejich rodičů – se dokonce nelze zbavit dojmu, že zařazení do kategorie osob se SVP je spíše určitým kalkulem, způsobem, jak jim zařídit co nejvíc možných výhod s touto pozicí souvisejících (větší tolerance mluvnických či početních chyb, delší čas na řešení maturitních úloh apod.).

Žáci s horším rodinným zázemím, pro které je už sám tento fakt do určité míry handicapující, se tak navíc vůbec do kategorie žáků se SVP nedostanou, už jen z toho prostého důvodu, že s nimi rodiče nedojdou do PPP a neobstarají jim potřebné dokumenty, přestože je k tomu výchovná poradkyně na základě podezření například na poruchy učení vyzývá. Počet těchto žáků – jakýchsi „žáků se skrytými SVP“ - podle mého několikanásobně převyšuje počet žáků s „oficiálními“ SVP, toto tvrzení však nemohu nijak doložit.

Myšlenka inkluze jako nároku na zapojení všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu a neoddělování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jako jakési variace na známé rčení že „všichni lidé jsou si rovni“ je jistě správná a chvályhodná, avšak způsob její realizace ve formě, jakou naše školství zvolilo, často působí jako určitá pozitivní diskriminace a vede spíše k naplňování i dovětku, že „někteří jsou si ještě rovnější“ nebo k tomu, že na vedlejší kolej jsou zase pro změnu odsouváni ti, kteří z výhod tohoto systému neumějí nebo nechtějí těžit.

Troufám si říct, že v případě inkluze jako takové došlo k neúspěšnému pokusu naroubovat jakési systémové řešení v oblasti, která se takto řešit nedá. Každý žák jako lidská individualita se v některou část svého školního života může stát žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Lépe řečeno speciální vzdělávací potřeby má úplně každý, protože každý je speciální lidskou bytostí, jak ilustruje již v úvodu použitý citát V. Lechty.

A právě v nadřazení tohoto systému osobnosti a pravomoci učitele považuji za jeho hlavní chybu. Systém z učitele dělá pouze jakéhosi administrátora, správce nebo úředníka a zbavuje ho toho základního, co od nepaměti činí učitele učitelem – jeho lidského rozměru.

Pokud umožníme, aby každý učitel byl plně rozvinutou, sebevědomou, erudovanou ale zároveň empatickou a moudrou osobností, nebude již potřeba zavádět žádná další pravidla ani zákonné normy, protože se budeme moci stoprocentně spolehnout na to, že právě učitel, který s žáky tráví nejvíce času a zná je mnohem lépe, než kterýkoli úředník, správně vyhodnotí potřeby každého jednotlivého žáka i celého třídního kolektivu a podle toho zvolí z pedagogického, právního, etického i čistě lidského hlediska správný přístup.

Tím nejlepším, co by tedy naše školství mohlo udělat pro to, aby se všichni žáci bez rozdílu cítili být součástí vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu a aby všechny jejich vzdělávací potřeby byly naplňovány, by bylo postarat se o profesní i osobnostní růst jednotlivých učitelů, jejich motivaci, podmínky k práci i odpočinku.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

1. **Ministřtvo školství, mládeže a tělovýchovy.** Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání. *www.msmt.cz*. [Online] 2015. http://www.msmt.cz/file/35500_1_1/.
2. **LECHTA, V.** *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha : Portál, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
3. **Hájková, Vanda a Strnadová, Iva.** *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
4. **Průcha, Jan.** *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
5. **Bartoňová, Eva, Vítková Marie.** *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno : Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-246-8.
6. **Průcha, Jan.** *Speciální vzdělávací potřeby: spor o realizaci ve školách*. Praha : Konference Vzdělávání pro všechny žáky, 2013.
7. **Květoňová Lea, Strnadová Iva a Hájková Vanda.** *Cesty k inkluzi*. Praha : Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-246-2086-2.
8. **Helus, Zdeněk.** *Úvod do psychologie*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3037-0
9. **Průcha, Jan.** *Srovnávací pedagogika*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7
10. **Říčan, Pavel.** *Cesta životem*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7
11. **Nakonečný, Milan.** *Lexikon psychologie*. Praha : Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X
12. **Kolektiv autorů.** *Kniha psychologie*. Praha : Euromedia, 2014. ISBN 978-80-242-4316-0
13. **Reitmayerová, Eva.** *Cílená zpětná vazba*. Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0222-6
14. **Matějček, Zdeněk.** *Po dobrém, nebo po zlém*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-138-X

15. **Matějček, Zdeněk.** *Škola rodičů.* Praha : Maxdorf, 2000. ISBN 80-85912-29-5
16. **Nakonečný, Milan.** *Psychologie osobnosti.* Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1
17. **Gillnerová Ilona, Buriánek Jiří.** *Základy společenských věd.* Praha : Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-242-X
18. **Helus, Zdeněk.** *Psychologie pro střední školy.* Praha : Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-406-6
19. **Hartl, Pavel.** *Psychologický slovník.* Praha : Jiří Budka, 1996. ISBN 80-90 15 49-0-5
20. **Prokop, Jiří.** *Sociologie výchovy a školy.* Liberec : Technická univerzita, 2001. ISBN 80-7083-579-6
21. **Pávková J., Hájek B., Hofbauer B., Hrdličková V., Pavlíková A.** *Pedagogika volného času.* Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6
22. **Palán, Zdeněk.** *Výkladový slovník vzdělávání dospělých.* Praha : DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4
23. **Hoskovec, Jiří.** *Tajemství experimentální psychologie.* Praha : Academia, 1992. ISBN 80-200-0359-2
24. **Jung, Carl Gustav.** *Analytická psychologie - její teorie a praxe.* Praha : Academia, 1993. ISBN 80-200-0480-7
25. **Jung, Carl Gustav.** *Základní otázky analytické psychologie a psychoterapie v praxi.* Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka, 1998. ISBN 80-85880-14-8
26. **Merton, Robert K.** *Studie ze sociologické teorie.* Praha : Slon, 2000, ISBN 80-85850-92-3
27. **Nezvalová, Danuše.** *Akční výzkum ve škole.* Pedagogika, roč. LIII, 2003. ISSN 0031-3815
28. **Fischer Slavomil, Škoda Jiří.** *Speciální pedagogika.* Praha : Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-792-7

29. **Auger, M. T., Boucharlat, C.** *Učitel a problémový žák*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0

30. **Průcha, Jan.** *Speciální vzdělávací potřeby: Spor o realizaci ve školách*. Pedagogika, č.2 2013. ISSN 0031-3815

7 Seznam příloh

Příloha č.1:

Zpráva výchovného poradce za školní rok 2014 / 15 :

Výchovný poradce : ██████████

Základní body činnosti ve školním roce 2014/2015 :

1. Spolupráce s Pedagogicko – psychologickou poradnou (1. ročník, 4. ročník)
2. Preventivní program - snížení vysoké absence u problematické skupiny studentů
3. Snížení neomluvené absence
4. Preventivní program pro potlačení projevů xenofobie a rasismu (2. a 3. ročník)
5. Preventivní program pro potlačení šikany (všechny ročníky)
6. Spolupráce s koordinátorem patologických jevů – především potlačení závislosti s důrazem na kouření
7. Pomoc při výběru vysokých škol a VOŠ (4. ročník)
8. Pomoc při organizaci Dnů otevřených dveří

Ve školním roce 2014/2015 probíhala činnost výchovného poradce opět v úzké spolupráci s koordinátorem patologických jevů (Školním metodikem prevence,dále jen ŠMP) ██████████. Činnost výchovného poradce byla zaměřena na pomoc žákům s vývojovými poruchami učení a chování i na snížení omluvené a hlavně neomluvené absence, potlačení patologických jevů na území školy a výchově žáků ke zdravému životnímu stylu.

1. Spolupráce s Pedagogicko – psychologickou poradnou

Každoročně v září a říjnu v součinnosti s třídními učiteli probíhá krátká přednáška zaměřená na správné studijní návyky. Ve spolupráci s učiteli jazyků jsou vytipováni studenti, u kterých je podezření na LMD. Žáci, kteří jsou již evidováni s některou poruchou učení jsou zařazeni do evidence výchovného poradce. Studenti nově vytipováni absolvují testy ve své PPP a pokud nejsou evidováni(nebo z hledají poradnu jinou) je jim nabídnuta PPP pro Středočeský kraj sídlící v Praze , kde si vyšetření již zajistí individuálně.

Evidovaní žáci čtvrtých ročníků absolvují pohovor v PPP , jehož smyslem je získání potvrzení o SPU, které využijí při zohlednění klasifikace u písemné maturitní zkoušky z ČJ (zákon 561/2004 sb.vyhláška č. 73/2005 sb.) Ve školním roce 2014/2015 využili této možnosti všichni evidovaní studenti čtvrtých ročníků a jako každoročně byla využita i možnost psaní písemné práce z ČJ na PC.

Žáci jsou seznámeni s možností zohlednění písemné práce již koncem 3.ročníku,aby měli k získání potvrzení dostatek času.

2. Preventivní program snížení vysoké absence u problematické skupiny studentů

- Tento program byl zahájen na naší škole již ve školním roce 2005 / 2006. V tomto programu preventivního snížení omluvené(i neomluvené)absence pokračujeme a spolupracujeme se školním Metodikem prevence(dále jen ŠMP) ██████████.
- V září byla vytipována skupina problematických žáků,především ze čtvrtý ročníků.. S žáky proběhly vstupní pohovory, ve kterých byli upozorněni na problémy spojené s vysokou absencí. Žáci byli sledováni v průběhu školního roku a u většiny došlo ke snížení jednodenních absencí.
- Vzhledem k tomu ,že v průběhu předchozích let chyběla ve většině případů spolupráce s třídními učiteli při hlášení problémových žáků došlo ke změně v postupu.Od února 2009 pohovory zajišťují třídní učitelé problémových žáků za přítomnosti výchovného poradce spolu se školním metodikem prevence. Záznam pohovoru by měl být vypracován tř.učitelem a předán ŠMP spolu s informací o neomluvených hodinách (viz. Pokyn ředitele č.4/2009 ze dne 19.2.2009).
- Ve školním roce 2014/2015 začala být některými třídními učiteli využívána hlavně možnost sepsání pohovoru ŠMP nebo VP,za přítomnosti třídního.Většina třídních učitelů, tedy problémy s docházkou, oproti předchozím rokům již řeší operativně.